

Kleinbach, Karlheinz

Stimm-Bruch. Über Artikulationsförderung in der Ober- und Werkstufe. Ein Beitrag zu Musik und Kommunikation

Klöpfer, Siegfried [Hrsg.]: Schule für Geistigbehinderte im Dialog. Förderung der Kommunikation als gemeinsame Aufgabe von Pädagogik, Psychologie und Medizin. Heidelberg : Winter 1999, S. 119-127. - (Edition S)



Quellenangabe/ Reference:

Kleinbach, Karlheinz: Stimm-Bruch. Über Artikulationsförderung in der Ober- und Werkstufe. Ein Beitrag zu Musik und Kommunikation - In: Klöpfer, Siegfried [Hrsg.]: Schule für Geistigbehinderte im Dialog. Förderung der Kommunikation als gemeinsame Aufgabe von Pädagogik, Psychologie und Medizin. Heidelberg : Winter 1999, S. 119-127 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-115963 - DOI: 10.25656/01:11596

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-115963>

<https://doi.org/10.25656/01:11596>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. den Inhalt nicht für kommerzielle Zwecke verwenden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work, provided that the work or its contents are not used for commercial purposes.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Siegfried Klöpfer (Hrsg.)

Schule für Geistigbehinderte im Dialog

Förderung der Kommunikation
als gemeinsame Aufgabe von Pädagogik,
Psychologie und Medizin

Herausgegeben im Auftrag des Verbandes
Deutscher Sonderschulen,
Fachverband für Behindertenpädagogik Baden-Württemberg

»Edition S«

Karlheinz Kleinbach

Stimm-Bruch

Über Artikulationsförderung in der Ober- und Werkstufe
Ein Beitrag zu Musik und Kommunikation

Und das ist vielleicht eines der größten Probleme zwischen Kindern und Erwachsenen: Die Erwachsenen sprechen über Dinge, die wir nicht sehen können und wir reden über Dinge, die sie nicht wahrnehmen, und so gibt es zwischen uns eine unsichtbare Trennungslinie, und wer sie überquert, hört auf, etwas zu sein und ist dabei, etwas anderes zu werden.

Benny Barbasch: Mein erster Sony

Ouvertüre

Artikulationsförderung gehört zu jenen didaktischen ‚Altlasten‘, um die sich die Ausbildung und auch jede einzelne Schule herummogelt. Ich möchte mit ein paar Stichworten ausführen, weshalb wir diesem Bereich mehr Aufmerksamkeit schenken sollten. Im Vergleich zu gegenwärtigen Problemstellungen und Entwicklungen (Außenklassen, Erlebnispädagogik, neue Medien, Stille-Übungen) hat Artikulationsförderung untergeordnete Bedeutung. Es geht hier jedoch nicht darum, die Problemliste zufällig zu erweitern. Vielmehr möchte ich exemplarisch an einem – vielleicht unbedeutenden – Ausschnitt aufzeigen, was bei der Weiterentwicklung unserer Schule berücksichtigt werden sollte.

Zur Abfolge: Ich frage zunächst, weshalb Artikulationsförderung ins Abseits geraten ist. Es wird vorgeschlagen, neben dem *kommunikativen Gebrauch* der Stimme, unterrichtlich (wieder) den ursprünglichen Aspekt der ‚Selbstvernahme‘ der Stimme zu berücksichtigen. Eine solche Aufmerksamkeit auf Stimme kann sich innerhalb der Pädagogik auf Konzepte basaler Förderung berufen. Wesentliche Impulse könnten jedoch aus Bereichen kommen, die außerhalb von Schule und Unterricht liegen. Damit sind insbesondere Künstler und Künstlerinnen gemeint, die im Bereich stimmlicher Performance arbeiten sowie Formen musikalischer Jugendkultur wie *rap*, *hiphop* und *scat*. Einige Unterrichtsbeispiele sollen altersangemessene Möglichkeiten der Artikulationsförderung in der Ober- und Werkstufe aufzeigen.

Für eine solche Zurückhaltung gibt es in der Theoriebildung innerhalb von Ausbildung und Schule sicherlich nachvollziehbare Argumente. Hält sich doch auch die Sprachbehindertenpädagogik als Referenzwissenschaft zurück. Und zwar dort, wo es um therapeutische Intervention im Bereich geistiger Behinderung geht. Nicht neu ist, daß Sprachbehindertenpädagogik ihre Aufgaben und ihre Klientel kaum im Bereich Jugendlicher mit geistiger Behinderung sieht.

Mit der grundlegenden Ausrichtung der Sprachförderung in den siebziger Jahren auf Kommunikation, Pragmatik und Alltagshandeln (KLÖPPER 1978, WACHSMUTH 1986) tritt Artikulationsförderung in den Hintergrund. Sie bleibt nur im basalen Förderbereich relevant, ist dort aber eher physiotherapeutisch ausgerichtet (PÖRNACHER 1987). Bereits 1981 legte Werner Nöther eine detaillierte Kritik an Konzepten der Sprachförderung im Bereich geistiger Behinderung vor. Er schließt mit folgender Bewertung: „Diese Konzeptionen geben den Stand der Spracherwerbsforschung zu Beginn des Jahrhunderts wieder“ (NÖTHER 1981, 155). Die letzte spezifische Arbeit über diesen Bereich stammt von Renate Weigel. Es handelt sich um eine Monografie mit anschließendem Förderprogramm zur Artikulationsförderung bei Kindern und Jugendlichen mit Down-Syndrom (WEIGEL 1990). Der Mangel an theoretischen Ansätzen und überzeugenden sprachtherapeutischen Konzeptionen in der Pädagogik geistiger Behinderung kann jedoch nicht als Alibi dafür herhalten, diesen Bereich schulischer Förderung zu vernachlässigen.

Zu diesem Typus von Förderung fällt mir *Robinson Crusoe* ein. Es gibt darin zwei kurze Sequenzen, in denen es um Sprachförderung geht: Zunächst versucht Robinson, einen Papageien zum Sprechen zu bringen. „Poll, dies ist das erste Wort, das ich aus einem anderen Munde vernahm.“ Dann lehrt Robinson den Papageien, „ihn vertraulich beim Namen zu rufen“ (DEFOE 1990, 154). Nicht zufällig nennt Robinson ihn *Poll*. Das englische *poll* meint *zurechtstutzen, Wahl, Stimmabgabe, Umfrage*. Der Papagei wiederholt in zurechtgestutzter Weise eine Stimm-Abgabe. Eine zweite Phase beginnt an dem Tage, da Robinson eine menschliche Fußspur entdeckt. Diese Fußspur verweist auf die fremde menschliche Stimme. Nun kommt diese Stimme des anderen Menschen allerdings selbst gar nicht zu Wort. Vielmehr biegt Robinson geschickt daraus einen Zirkel der Selbstvergewisserung, indem er sich selbst aus dem Munde des Fremden sprechen hört. Robinson macht gar keine Anstalt, die fremde Sprache selbst zu lernen, noch läßt er sich etwas über Freitags Lebensweise mitteilen. Robinson verschafft sich Gehör, indem er Freitag seine Sprache lehrt (KLEINBACH 1993, 100-105). Man kann als Leser an dieser Karikatur von Sprachtherapie teilnehmen: in Abfrageroutinen sagt der andere Mensch genau das, was auch Robinson sagen könnte. Nicht nur, daß Robinson sich in Freitag „selbst sprechen hört“. Robinson verordnet Freitag ein regelrechtes Schweige-Verbot: Freitag darf keine Geheimnisse haben, es gibt keine Kommunikations-tabus¹. Die eigene (und eigentliche) Stimme Freitags jedoch bricht ab. Sie schweigt, weil sie selbst buchstäblich nichts zu sagen hat. Sie wiederholt nur bereits Gesagtes.

Bei Robinsons Förderkonzept geht es um eigene Geschwätzigkeit aus dem Munde des anderen. Im Gegensatz dazu ist die Stimme des anderen Menschen

¹ Am Rande sei vermerkt, daß weder Artikulationsförderung noch Kommunikationsförderung das Schweigen positiv in ihr Verständnis integrieren können. Regt sich das schlechte Gewissen bei den Erwachsenen, wenn das Schweigen dann doch in den Unterricht zurückkehrt, nämlich als „Stille-Übung“? – Das Gegenstück zur Artikulationsförderung ist die Förderung des Hörens. Dies kann nicht im vorliegenden Rahmen erfolgen; vgl. dazu meinen Aufsatz *Hörspiele/Laut-Sprecher* in Sonderpädagogik 1/1999.

das, was sich nicht selbst vernimmt, sondern was *den anderen Menschen annimmt, anhört, vernimmt, zuläßt und zu sich kommen läßt*. Einen Wortbruch begeht man, wenn man nicht einhält was man einem anderen Menschen versprochen hat. Könnte man in diesem Sinne bei Robinson nicht vom Tatbestand des Stimmbruchs sprechen?

Ich mag nun nicht bei einer historischen Sichtweise und Bewertung von Sprachförderung stehenbleiben. Vielmehr möchte ich aufzeigen, daß und wie sich Unterricht und zugrundeliegende didaktische Konzeption produktiv weiterentwickeln könnten. Auf das Thema bezogen meine ich damit, daß Schule und Unterricht sich öffnet für jene außerschulischen Felder des Sprach- und Stimmgebrauchs, in denen Kinder und Jugendliche sich gegenwärtig aufhalten. Damit sind stimmliche Ausdrucksformen gemeint, wie sie in *Rap, Hip-hop* und *Scat*² verwendet werden. Es geht nun nicht darum, diesen Bereichen den therapeutischen Rucksack aufzusatteln, um damit einzelne Förderabsichten attraktiv in neuer Verpackung zu servieren.

Die schulische Aufmerksamkeit für solche neue Musikformen hängt vielmehr zusammen mit einem veränderten Verhältnis von Schule für Geistigbehinderte und Kulturpädagogik (BRAUN 1997). Man überschätzt allerdings die Innovationsbereitschaft der Schule für Geistigbehinderte, wenn man dieser die Impulse dafür zuschreibt. Bei aller Offenheit (für Kooperation, neue Lernformen, neue Medien) hat sich die Schule für Geistigbehinderte in den vergangenen zwanzig Jahren in ihrem *schultheoretischen Verständnis* kaum verändert. Während Allgemeine Pädagogik (MOLLENHAUER 1983), Schulpädagogik (DUNCKER 1987) und Grundschuldidaktik (DEHN 1988) die Grenzen des *Gesellschaftsbegriffs* erkennen und ihr theoretisches Heil in *Kultur* finden, sind die Aufgaben der Schule für Geistigbehinderte noch jetzt weitgehend im Vokabular zweckfunktionaler Ansätze formuliert.

Was damit gemeint ist läßt sich an der Auswahl, am Angebot und in der Verwendung von Liedern an unseren Schulen zeigen. Zu jedem Unterrichtsinhalt gibt es das ‚passende‘ Lied – und falls nicht: machen wir eben eines. Unterrichtsinhalte werden mit Musik transportabel gemacht. Lieder dienen dazu, Unterrichtsinhalte geschickt zu verpacken, nach dem Motto ‚Mit Musik geht alles besser‘. Daß Unterricht so ungewollt zur Operette werden kann, fällt dann nur noch zufällig anwesenden Zuschauern auf. Schule für Geistigbehin-

² In den späten sechziger und frühen siebziger Jahren hatten britische und amerikanische Rockbands ihre Höhepunkte. Etwa zur gleichen Zeit entwickelte sich auch *black pop music* mit großen Fortschritten und erreichte eine größere Zuhörerschaft. Diesen Erfolg verdankt sie nicht zuletzt sog. *Motown singing groups* und Sängerinnen/Sängern wie Aretha Franklin und Stevie Wonder. Diese beiden musikalischen Stränge wurden in den siebziger und achtziger Jahren variantenreich zusammengeführt und bestimmen heutige Musikrichtungen wie *disco, hip-hop, punk, breakdance* und auch *rap*. Hip-hop ist dabei ein Sammelbegriff für musikalische Aktivitäten (ursprünglich US-amerikanischen) schwarzer und hispanischer Jugendlicher. Rap ist ein Slangwort, eine Erfindung schwarzer Jugendlicher in nordamerikanischen Großstädten und bedeutet ursprünglich ‚vollquatschen‘. Über ein meist simples Disco-Grundmuster aus Baß- und Schlagzeugfiguren liegt ein rhythmisch präzise angepaßter Sprechgesang von manchmal akrobatischer Zungenfertigkeit. Stilprägend sind Gruppen und Sänger wie *Kurtis Blow, Grandmaster Flash* oder *Run-DMC*. Wer keine Möglichkeit hat, sich von Jugendlichen informieren zu lassen, der findet dazu Hinweise in HENKEL 1994 und GRAVES 1993.

derte ist ein musikalisches Biotop mit spezifischen Bewirtschaftungsformen und wir merken dies nicht. Wir haben eine musikalische Subkultur mit sonder-schul-spezifischem Liedgut. Neben dieser eher unterrichtsrelevanten Indien-stnahme von Liedern als Transportmittel kommen Lieder publikumswirksam als willkommenes Rahmenprogramm vor.

Soweit Eingangspolemik und lose Behauptungen, die ich mit dem Titel *Stimm-Bruch* ankündigen wollte. *Stimm-Bruch* ist gewissermaßen mein doppeltes Unbehagen: nicht nur, daß hier einer mit seiner Stimme nicht mehr in gewohnter Weise zurechtkommt. Im *Stimm-Bruch* tritt einer auch in einen anderen Resonanzraum ein. Das ist nun hier nicht entwicklungsphysiologisch gemeint, sondern bezogen auf Inhalte gegenwärtiger Jugendkultur. D.h. für den Altersbereich Jugendlicher gibt es derzeit kein angemessenes Konzept der Artikulationsförderung und unsere schulischen Angebote im musikalischen Bereich nehmen gegenwärtige Entwicklungen kaum zur Kenntnis. Der erste Teil der Behauptung bezieht sich auf die Stimme, der zweite auf musikalische Interessen der Schüler. Deshalb zunächst einige Überlegungen und Anfragen zur Stimme, danach ein paar Bemerkungen zu Tendenzen in der gegenwärtigen Musik. In einem weiteren Schritt wird dann nach dem unterrichtlichen Ertrag solcher Exkursionen zu fragen sein.

Selbstvernahme

Bereits einleitend wurde daran erinnert, daß gegenwärtige Konzepte der Sprachförderung überwiegend kommunikationstheoretisch fundiert sind. Es geht dabei um die erfolgreiche Realisierung einer Kommunikationsabsicht. Eine solche auf pragmatische Verwendung ausgerichtete Sprachförderung muß sicherlich auch weiterhin die zentrale und wichtige Aufgabe von Unterricht sein. Doch sollten wir andererseits auch erkennen, daß Sprache und Sprechen – also der Umgang mit der eigenen Stimme – noch eine andere Dimension enthält, nämlich die der Selbstwahrnehmung. Spätestens seit den Untersuchungen von Roman Jakobson aus den zwanziger Jahren (JAKOBSON 1972) wissen wir, daß die während der sogenannten ‚Lallphase‘ vom Säugling produzierten Laute nicht kommunikativ, sondern eine Art Selbsterkundung sind. Dieses Spielen mit einer unglaublichen Variationsbreite von Lauten gerät zwangsläufig in den kommunikativen Kontext der Mutter-Kind-Dyade und wird dabei vom Erwachsenen durch ein ‚unpräzises Echo‘ auf einen kulturell relevanten Lautbestand eingeschränkt. Daß der Laut als akusto-motorische Einheit zum Ohr zurück kommt, hat bereits Herder als Basis für Sprachbildung erkannt. Die Stimme ist dabei zugleich Laut-Magazin und Generierungs-Instrument. Doch dieser Aspekt, also die zweckfreie Selbsterkundung der Stimme, kommt gegenwärtig als ausdrücklich pädagogisches Thema nicht vor. Von uns wird ein solcher Stimmgebrauch gerade noch zugestanden im Kinderreim. Dort wo er außerhalb von Schule durch Dadaismus und konkrete Poesie vagabundiert, wollen wir schon gar nicht mehr hinhören. Denn für Unterricht scheint zu gelten: jenseits von kommunikativem Konsens bleibt nur noch stimmlicher Non-sens.

Es gibt jedoch einen Gebrauch der Stimme, der zu dieser Sichtweise gewissermaßen quer steht. Dies ist der Gesang. Ich spreche *zu jemanden, mit jemanden* über etwas. Kann man dies so auch über das Singen sagen? Singen ist nicht unter Kommunikation verrechenbar, sondern ist originär etwas anderes, „ein signifikantes Spiel, das nichts mit der Kommunikation, der Darstellung von Gefühlen und dem Ausdruck zu tun hat (...) sondern die Wollust ihrer Laut-Signifikanten (...), wo sie erforscht, wie die Sprache arbeitet und sich mit dieser Arbeit identifiziert“ (BARTHES 1990, 272). Es gibt gegenwärtig eine Reihe von Sängerinnen und Sängern, die sich auf ihren musikalischen Expeditionen an dieser Programmatik zu orientieren scheinen (Meredith Monk, David Moss, Sheila Chandra). Hört man solche Stimmerkundungen, dann ergibt sich noch eine ganz andere Lesart meiner Überschrift. Wie ein Steinbruch, so ist der *Stimm-Bruch* ein Ort, an dem musikalische Formen verborgen liegen und darauf warten, freigelegt zu werden. Und indem menschliche Stimme solche Brüche erkundet, bricht sie selbst auf, so wie eine Blüte aufbricht oder wie man zu einer Reise aufbricht³.

Diese beiden Aspekte von Stimme sind deshalb in der Formulierung ‚Musik und Kommunikation‘ treffend gefasst. Musik läßt sich mit Kommunikation durch ein ‚und‘ verbinden. Oder steht das ‚und‘ doch eher trennend zwischen Musik und Kommunikation. Markiert dieses ‚und‘, daß beide eigenständig sind und eigentlich nichts miteinander zu tun haben? Und muß man dies auch für die Themenbereiche *Musik* und *Miteinander sprechen* des Bildungsplanes unterstellen?

Das Spiel mit Sprache über einem zugrundeliegenden rhythmischen Muster, wie es gegenwärtig im *rap* vorkommt, ist deshalb ein spannendes Phänomen, weil sich hier wieder ein Element heilpädagogischen Rhythmik von Mimi Scheiblaue in unser Denken schmuggelt: die Koordination von Stimme und Körperbewegung. Die Koordination von Fingerspiel und Sprechreim hatte bereits Friedrich Fröbel in den zwanziger und dreißiger Jahren des vorigen Jahrhunderts mit seinen *Mutter- und Koseliedern* betont. Die lokalisatorische Nähe von Hand und Mund bestätigt sich nicht nur im Gestikulieren, sondern auch bei sehr feinen Arbeiten mit der Hand, bei denen die Zunge gewissermaßen ‚mithilft‘. Der neurophysiologische Zusammenhang dafür wurde allerdings erst in den sechziger Jahren unseres Jahrhunderts nachgeliefert (vgl. GRAICHEN 1973, 1978). Auf dem Gebiet sprachheilpädagogischer Intervention gibt es dafür gegenwärtig allerdings kaum theoretische Gewährsleute. So ferne und zeitlich weit auseinander sie liegen, merkwürdig ist doch, daß es gerade bei der Artikulation eine solche Parallelität gibt zwischen Joachim Graichen, Friedrich Fröbel und Mimi Scheiblaue. Das ‚Programm‘, das alle drei verbindet und das sich im *rap* wiederfindet, könnte man umschreiben ‚Von der Hand in den Mund‘.

³ Daß *Stimme sich selbst* bricht und vernimmt, klingt vielleicht plausibel, ist aber eine höchst vertrackte Sache. Dies wird klar, wenn man bestimmen möchte, was dieses Reflexivpronomen ‚sich‘ eigentlich ist und meint. Es geht dabei um eine Selbstbeziehung, die erst durch eine Differenz möglich ist: erst wenn sich die Stimme verläßt, ‚aus-spricht‘, indem sie mich verläßt, wird sie selbst laut, ein Laut-Körper. Für die Phänomenologie ist diese Operation des *Sich-sprechen-Hörens* eine singuläre Selbst-Affektion schlechthin (vgl. DERRIDA 1979, 132).

Nun ist es allerdings ziemlich widersinnig, sich der Artikulationsförderung durch theoretisches Flanieren zu nähern. Man muß dies schon bei und mit sich selbst ausprobieren. Dies ist naturgemäß im Medium der Schrift nicht möglich. Deshalb ist es wenig ergiebig, an dieser Stelle ausführlich skizzierte Unterrichtsbeispiele darzustellen. Außerdem möchte ich vorausschicken, daß die entsprechenden Szenenkenner sicherlich nicht den Geburtsjahrgängen 1970 und davor angehören. Aber dies wäre immerhin ein guter Anlaß für eine Kooperation mit Jugendhäusern u.ä.

Beispiele

Im *Rap-Huhn* von Felix Janosa⁴ tauchen alle Unterthemen auf, um die es geht: Musik und Bewegung, Stimme und Handbewegung, gemeinsame Aktion, akustische Markierung von Anfang/Ende, altersgemäße Musik, Rhythmen und Silben, Konsens und Nonsens.

Hallo Leute wir sind heute auf dem Bauernhof,
alle Tiere sind in Ordnung nur eins ist doof.
Denn das findet sich so lässig und so obertoll,
und es quasselt allen anderen die Ohren voll.
Das Rap-Huhn, tak-take-tak-take-tak
das rappt nun, tak-take-tak-take-tak.

„Du mußt verstehn: aus eins mach zehn“ ist der Beginn des Hexeneinmaleins. Die Zahlenreihe wird mit den Fingern gezeigt, der Text mit Handgesten begleitet. Der Rhythmus des Textes wird zum gemeinsamen Bewegungsrhythmus. Man kann *in line* zum Publikum oder als Gruppe zueinander sprechen usw. Vielleicht gibt es zwischenzeitlich eine *rap-Gruppe*, die den Zauberspruch der *Hexenküche* in Goethes *Faust* mit einem passenden Rhythmus sampelt. Die Schüler der Oberstufe unserer Schule jedenfalls haben das mit großem Spaß gemacht. Es geht dabei auch um den Aspekt der Zeige-Geste der Hand, die Stellung der Finger; Zahlenfolge als Merkhilfe und Gedicht als „Merk-Satz“ algebräischer Operationen.

Du mußt verstehn:
Aus Eins mach Zehn,
Und zwei laß gehen,
Und drei mach gleich,
So bist du reich.
Verlier die Vier!
Aus Fünf und Sechs,
So sagt die Hex,
Mach Sieben und Acht,
So ist's vollbracht.

⁴ 1995 Eres Edition, 28859 Lilienthal/Bremen Best. Nr. Eres 2216 incl. CD

Und neun ist Eins,
Und zehn ist keins.
Das ist das Hexen-Einmaleins.

„Alte Schachteln, Windeln, Watte ...“ aus einer bestimmten Anordnung von vier, fünf Gegenständen ergibt sich ein rhythmisches Muster, mit Hilfe dessen sich die anderen Gegenstände „auf die Reihe“ bringen lassen. Es geht um Linearisierung, Silbensprechen, im Kanon sprechen, Zeigen und Sagen. Dies ist ein Gestaltungsmittel, das im *rap* ziemlich häufig vorkommt: die Reihung von Wortklängen, Reimwörtern ergibt ein rhythmisches Grundmuster in das hinein weitere Wörter, Lautgruppen hineingesprochen werden. Body percussion, einfache Klangerzeuger können den Rhythmus akzentuieren, mit einem gegenläufigen Muster oder Takt überlagern, Pausen gestalten usw. Wenn wir (noch) nicht den ganzen Text auswendig sprechen können, dann wenigstens jeweils zwei Reimzeilen. So kann die Gruppe den Text zerlegen und neu zusammensetzen.

Alte Schachteln, Windeln, Watte,
Tellerscherben, tote Ratte,
Pflaumensteine, Hühnerbeine,
leere Dosen, welke Rosen,
Plastiktüten, faule Eier,
Filzpantoffeln von Frau Meier,
Kuchenkrümel, alter Besen,
Bilderbücher noch zum Lesen,
Regenschirm mit großem Loch,
und was noch?

Abgesang zum Widerspruch

Welche Impulse können sich nun daraus für das Thema des Symposiums „Schule im Dialog“ ergeben? Lebenspraktisches und ästhetisches Lernen stehen in unserer Schule in einem chronischen Konflikt. Es kann nun aber nicht darum gehen, diesen aufzulösen. Vielmehr muß die Planung von Unterricht offenlegen und begründen, warum sie sich dieses Mal auf diese oder jene Seite schlägt. Die Therapeutisierung von Unterricht schlägt ästhetische Verfahren auf die Seite der Zwecksetzung (... um zu*), verspricht und erhofft Heilung: Kunsttherapie, Tanztherapie, Spieltherapie, Reittherapie, Hydrotherapie, Aromatherapie. Doch wer andere tanzen läßt für einen anderen Zweck als das Tanzen: was hat der schon vom Tanzen verstanden?!

Tom Waits ist das große Vorbild für Roland Altherr, Leadsänger der Schweizer Gruppe DIE REGIERUNG. Roland Altherr spricht kein Englisch, aber er singt englisch – so wie für ihn Englisch klingt. Wenn er singt, ist dies eine ganz andere Art von Kommunikation und Verständigung, die nichts, aber auch gar nichts zu tun hat mit dem reichlich naiven Nachrichtenmodell, bei dem der Sender eine Nachricht kodiert an den Empfänger schickt, die dieser dekodiert.

Leitfiguren schulischer Artikulationsförderung sind also nicht der Papagei Poll oder der Sklave Freitag. Sie heißen *Rap*, *HipHop*, *Scat* oder *sampling*. Muß

sich die Schule für Geistigbehinderte nicht viel mehr als bisher dem öffnen, was gegenwärtig unter dem Etikett *Kulturpädagogik* diskutiert wird (z. B. die Theaterprojekte *Die Regierung*, *Blaumeier*, *Sinnflut*, *Heart'n Soul*, *Andersart*, *Hora*)? Und zwar als fachdidaktische Kompetenz in *längerfristigen* Vorhaben innerhalb schulischer Lernformen. Dabei ist allerdings auch zu klären, wie sich anschauliches und lebenspraktisches Lernen zueinander verhalten.

„Musik und Kommunikation“ läßt sich auch lesen als eine Anfrage an die ethischen Verbindlichkeiten von Kommunikationsförderung. Johann Sebastian Bach hat seine mehrstimmigen Werke stets so notiert, daß *die einzelne Stimme* als unabhängige Melodielinie erkennbar bleibt. Alle modernen Notationen geben diesen Vorrang der horizontalen Linie zugunsten der vertikalen Ballung auf. Moderne Notationen von Bachs Werk sind buchstäblich harmonieorientiert, sie heben den Zusammenklang und Akkord grafisch heraus. Gerade dadurch wird das Eigensinnige der einzelnen Stimme, ihre Singularität und wie sie sich ins Verhältnis setzt zur Eigenart der jeweils anderen Stimme, aufgegeben. Bachs Stimmen können einander ins Verhältnis setzen, ohne sich wechselseitig zu bestreiten und ohne vom Thema, das verpflichtend bleibt, abzuweichen. Bachs Musik lebt von der Entgegensetzung einer Stimme zur anderen, vom Eigensinn und nicht vom Konsens. Könnte sich daraus für Artikulationsförderung eine neue und produktive Sichtweise ergeben?

Die fachdidaktische Patenschaft für solche Resonanzphänomene liegt für mich eher im Tanz und in der Musik und weniger in der Psychologie und deren Therapiemodell. Aber da wären wir an einem neuen Thema, nämlich der Ausrichtung der Geistigbehindertenpädagogik als Kulturpädagogik.

Literatur

- BARTHES, R.: Der Körper der Musik; in: ders.: Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn, Essays III, dt. Frankfurt 1990, 249-312.
- BRAUN, E.: Schule und Jugendkulturarbeit in Kooperation, in: BUNDESVEREINIGUNG KULTURELLE JUGENDBILDUNG (Hg.) Kultur Macht Schule, Remscheid 1997, 198-203
- DEFOE, D.: Robinson Crusoe, reissued edition (Tor Books), 1990
- DEHN, M.: Kulturtechnik und elementare Schriftkultur. In: H. OELKERS (Hg.): Germanistik und Deutschunterricht im Zeitalter der Technologie. Band 2 Tübingen 1988, 189-226
- DERRIDA, J.: Die Stimme und das Phänomen, dt. Frankfurt 1979
- DUNCKER, L.: Erfahrung und Methode. Studien zur dialektischen Begründung einer Pädagogik der Schule, Ulm/Langnau 1987
- FISCHER, E.: Vorhaben und Unterrichtseinheiten in der Schule für Geistigbehinderte, Dortmund ²1996
- GRAICHEN, J.: Teilleistungsschwächen dargestellt an Beispielen aus dem Bereich der Sprachbenützung, in: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie 1973 (1), 113-143
- GRAICHEN, J.: Teilleistungsschwächen in den hierarchisch-sequentiellen auditiven, kinästhetischen und rhythmischen Regulationssystemen der Sprachproduktion; in: G. LOTZMANN (Hg.) Aspekte auditiver rhythmischer und sensomotorischer Diagnostik, Erziehung und Therapie, München/Basel 1978, 9-13 (= Beiheft der Zeitschrift Psychologie in Erziehung und Unterricht, Heft 74)

- GRAVES, B., SCHMIDT-JOOS, S.: Rock-Lexikon (2 Bände), Hamburg ³1993
- HENKEL, O., DOMENTAT, T.: Spray City, Berlin (Akademie der Künste) 1994
- JAKOBSON, R.: Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze, dt. Frankfurt ³1973
- KLEINBACH, K.: Zur ethischen Begründung einer Praxis der Geistigbehindertenpädagogik, Bad Heilbrunn 1993.
- KLÖPPER, S.: Kommunikation im Unterricht geistigbehinderter Schüler, Bielefeld 1978
- MOLLENHAUER, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, München 1983
- PÖRNACHER, T.: Therapieansatz bei zerebralen sensomotorischen Entwicklungsstörungen, in: Geistige Behinderung 26 (1986)2, 119-129.
- STRASSMEIER, W.: Didaktik für den Unterricht mit geistigbehinderten Schülern, München 1997
- WEIGEL, R.: Komplexe Förderung sprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit Down-Syndrom, Regensburg 1990 (= Theorie und Forschung Band 105 Psychologie 41)
- WACHSMUTH, S.: Mehrdimensionale Analyse zur Förderung kommunikativer Fähigkeiten Geistigbehinderter, Giessen 1986.